

O memorial de formação e a graduação de (futuros) professores

Adriane Teresinha Sartori*

Resumo

Preocupados em encontrar alternativas produtivas na formação de professores de língua portuguesa, resolvemos investigar o potencial do gênero discursivo “memorial de formação” nesse processo. Para realizar a pesquisa, tomamos, como objeto de investigação, quarenta memoriais de formação produzidos no Proesf, programa da Faculdade de Educação da Unicamp, para analisá-los em sua constituição de temas, forma composicional e estilo, tendo a teoria bakhtiniana como base do estudo, vista sob perspectiva da Linguística Aplicada e ancorada em abordagem metodológica qualitativa. Os resultados parecem indicar que esse gênero auxilia o processo de formação de professores de maneira significativa, especialmente pela ressignificação de experiências que propicia.

Palavras-chave: Memorial de formação. Formação de professores. Escrita de professores.

Introdução

Se há certeza de que não é a categoria profissional do professor a responsável pela atual situação da educação brasileira – cujas qualificações não precisam ser citadas –, é certo também que as instituições de ensino superior precisam assumir sua responsabilidade no processo formativo profissional, pois a “formação” é um elemento importante a ser considerado. Nesse sentido, além de romper a tradicional dicotomia entre teoria e prática e valorizar a formação pedagógica, dando a ela o mesmo *status* das disciplinas consideradas como específicas do curso, é necessário que se criem alternativas que abarquem outras dimensões da formação. É nessa perspectiva que algumas instituições de ensino superior têm utilizado textos autobiográficos como um instrumento importante de formação

* Universidade Federal de Minas Gerais.

profissional. Diários, narrativas pedagógicas, memoriais de formação, entre outros, são exemplos desses gêneros que entram na esfera acadêmica, nestes últimos anos, com fins formativos. Visando contrapor-se à perspectiva de formação técnica em voga a partir de anos 70 e filiando-se a correntes que preconizam a formação de um professor reflexivo, esses gêneros entram no sistema de atividades acadêmicas (BAZERMAN, 2005) e disputam lugar entre textos já consagrados e legitimados nessa esfera: relatórios e monografias, especialmente.

Este artigo, síntese de reflexões desenvolvidas em tese de doutorado em Linguística Aplicada defendida em 2008, na Unicamp, volta-se para um desses gêneros autobiográficos, o memorial de formação, a partir do olhar da Linguística Aplicada, tendo por suporte de análise a teoria delineada pelo Círculo de Bakhtin, pretendendo apontar qual o potencial de sua utilização na formação de docentes da educação básica.

Para a realização da pesquisa, foram selecionados aleatoriamente do *site* do Programa Especial para Formação de Professores em Exercício na Rede de Educação Infantil e Primeiras Séries do Ensino Fundamental da Rede Municipal dos Municípios da Região Metropolitana de Campinas (Proesf), coordenado pela Faculdade de Educação da Unicamp em parceria com prefeituras da região de Campinas, quarenta memoriais de formação, vinte produzidos em 2005 e vinte, em 2006, em relação aos quais se procedeu a investigação quanto à forma composicional, ao tema e ao estilo, conforme perspectiva bakhtiniana de gênero.

Do Círculo advém também a orientação procedimental da pesquisa. Conforme Bakhtin/Volochinov (1929/1986), a ordem para o estudo da língua deve ser da esfera de produção do discurso ao gênero propriamente dito e, finalmente, às formas dos atos de fala. Não se trata de uma ordem fixa, mas de um princípio orientador, para que a linguagem não seja estudada fora de seu contexto de produção, pois “[...] a língua como sistema estável de formas normativamente idênticas é apenas uma *abstração científica* que só pode servir a certos *fins teóricos e práticos particulares*. Essa abstração não dá conta de maneira adequada da *realidade concreta* da língua” (p. 123). Assim, optamos por aliar essa orientação bakhtiniana a abordagens de base qualitativo-interpretativistas, indispensáveis aos estudos de Linguística Aplicada.

A análise que ora apresentamos, após breve definição do gênero “memorial de formação”, concentra-se na investigação da forma composicional, do estilo e dos temas dos textos – as três dimensões de um gênero discursivo, segundo Bakhtin (1952-53/2003) –, tendo em vista a sistematização didática que buscamos privilegiar, embora tenhamos clareza da indissociabilidade das três dimensões,

preconizada pelo autor. Ao final, após tentativa de resposta à questão norteadora – qual o potencial do gênero em estudo na formação de professores? –, buscamos reiterar alguns cuidados que podem ser observados pelos formadores, ao solicitar a produção do texto e durante o encaminhamento do trabalho, visando tornar a utilização desse gênero em processos formativos ainda mais profícua.

O memorial de formação na esfera acadêmica

O memorial de formação parece ter origem no diálogo que se estabelece entre memoriais acadêmicos (PASSEGGI, 2008) e os tradicionais TCC (Trabalhos de Conclusão de Curso). Os primeiros são exigidos em processos seletivos de ingresso ou ascensão na carreira do magistério superior, cuja “escrita de si” privilegia vivências significativas articuladas à profissão, e os segundos, solicitados normalmente em final de graduação de cursos de bacharelado, primam por apresentar pesquisa sobre um tema de interesse do autor. Os memoriais de formação, no nosso país, constituem-se na confluência da escrita autobiográfica, produzida como trabalho acadêmico entregue ao final de um curso de licenciatura, especialmente Pedagogia.

Em um dos primeiros trabalhos acadêmicos a discorrer especificamente sobre o memorial de formação, Carrilho *et al.* (1997) afirmam que é um texto no qual o autor “descreve a sua trajetória estudantil e profissional de forma crítica e reflexiva” (p. 4). Essa definição carrega a ideia de que o relato deve pautar-se por reflexões sobre duas áreas determinadas: a formativa e a profissional.

Nessa perspectiva, esse gênero parece ganhar relevância quando produzido por estudantes já professores, caso dos memoriais de formação que analisamos neste trabalho. Prado e Soligo (2005, p. 59-60) assim se posicionam em relação a essa questão:

Quando os autores são profissionais já em exercício, a questão principal é tratar, articuladamente, da formação e da prática profissional porque, nesse caso, quem está escrevendo o texto é um sujeito que ao mesmo tempo trabalha e está em processo de formação. Isso possibilita a emergência de um conjunto de conhecimentos advindo da ação, de um conjunto de conhecimentos advindos da formação e a inter-relação de ambos. Qualquer que seja o formato (mais livre ou mais circunscrito), o essencial é relatar o que, do trabalho de formação, interferiu de alguma maneira na atuação profissional e o que, da experiência profissional, colocou elementos ou interferiu no trabalho de formação. Assim, trata-se de um texto reflexivo de crítica e autocrítica.

No entanto, nem sempre a produção desse gênero tem envolvido alunos-professores. Em algumas situações, discentes de graduação, cursando estágio docente, momento em que há a experiência de prática profissional, têm sido convidados a escrevê-lo, permitindo que a essência do memorial seja mantida, qual seja, o estabelecimento de relações entre formação e profissão.

Resumindo, então, o memorial de formação é “uma forma de registro de vivências, experiências, memórias e reflexões” (PRADO; SOLIGO, 2005, p. 61), em cujo texto o autor deverá demonstrar a habilidade de articular as experiências de sua prática pedagógica (profissionais ou referentes ao período do estágio curricular) às suas experiências de formação, destacando, é claro, os momentos significativos da graduação em curso.

Como dissemos, ao inserir-se na esfera acadêmica, o memorial de formação concorre com outros gêneros já legitimados nesse campo de circulação e produção de conhecimento, embora carregue uma concepção particular:

A escrita do memorial democratiza as narrativas de fatos memoráveis, substituindo o personagem ilustre, o notável, pelo narrador-autor que se coloca em cena como herói de sua própria história, inserindo sua vida intelectual no conjunto da vida científica da academia. Finalmente, a escrita do memorial populariza a autoria pela inscrição de autores não consagrados no discurso acadêmico canônico. (PASSEGGI, 2008, p. 37)

Esse é o princípio que sustenta (ou deve sustentar) a utilização de autobiografias em instituições de ensino superior.

Ao nos reportarmos à universidade, é também importante frisar que essa esfera é marcada por relações assimétricas entre os participantes, já que estes possuem direitos e deveres diferentes. Esse fato não é questão menor na análise dos textos selecionados no *site* do Proesf, visto existirem diferenças significativas entre os textos de 2005 e os de 2006, justificadas pela publicação, por parte da coordenação do Programa, de um documento intitulado Normas para Apresentação dos Memoriais de Formação. Normas elaboradas por professores determinam os textos-resposta dos alunos; afinal, como afirma Bakhtin (1930/1981), o laço social e hierárquico existente entre o locutor e o interlocutor determina o enunciado. A publicação das Normas altera os textos produzidos, conforme poderemos perceber através da análise apresentada a partir de agora.

A forma composicional dos memoriais de formação

Bakhtin (1924/1988, p. 25) diferencia as formas arquitetônicas e as formas composicionais de um gênero. As primeiras

são as formas dos valores morais e físicos do homem estético, as formas da natureza enquanto seu ambiente, as formas do acontecimento no seu aspecto de vida particular, social, histórica etc. [...] são as formas da existência estética na sua singularidade.” As segundas têm um caráter teleológico, utilitário, como que inquieto [...] A forma arquitetônica determina a escolha da forma composicional: assim, a forma da tragédia (forma do acontecimento, em parte, do personagem – o caráter trágico) escolhe a forma composicional adequada – a dramática.

A forma composicional vincula-se às formas da língua e às estruturas textuais, enquanto a forma arquitetônica, conforme Sobral (2009), vincula-se ao projeto enunciativo do autor. Esse “projeto de dizer” pode realizar-se composicionalmente de várias maneiras, de acordo, inclusive, com a relação que o locutor estabelece com o interlocutor. Bakhtin (1924/1988) afirma que as formas arquitetônicas não podem ser realizadas independentemente das formas composicionais; as primeiras acabam dissolvidas nas composicionais, sendo, portanto, impossível uma diferenciação entre elas.

Narrativa é a forma composicional predominante nos memoriais de formação, embora algumas professoras-alunas – os quarenta textos selecionados foram escritos por mulheres – no(s) primeiro(s) capítulo(s) resenhem autores sobre determinado tópico para, somente em capítulos subsequentes, relatarem experiências de vida. Em outros memoriais, acontece o inverso: os primeiros capítulos estão estruturados a partir de relatos do percurso de vida e, nos últimos, há descrição de teóricos significativos estudados no Proesf. Uma autora opta por organizar seu texto conforme a sequência das disciplinas no curso do Proesf e suas experiências pessoais estarão nas páginas finais de seu memorial.

É possível observar que diferentes unidades de composição, embora todas sejam predominantemente narrativas, são mais frequentes em 2005, pois a não existência de Normas permite uma maior “liberdade” na tomada de decisões. Assim, a constituição dos memoriais de 2005, mais do que os textos de 2006, é bem variada. Para “se dizerem”, as alunas-professoras lançam mão de todo o cabedal de conhecimentos que têm a respeito de gêneros de prestígio na academia. O memorial de formação adquire, então, uma configuração a mais próxima

possível de outros textos que também circulam e estão legitimados nessa esfera, pois a autora agencia vários conhecimentos adquiridos durante a vida acadêmica e aproxima-se do que considera que seja adequado para circular nesse contexto. Elaborar resumos, palavras-chave, justificativas e objetivos para participar do texto revela uma atitude autoral de aproximação a discursos de prestígio nessa esfera e, portanto, a procura de um lugar de inclusão para o próprio dizer. Parece compreensível, portanto, que os primeiros textos, em maior número do que os entregues no ano posterior, apresentem uma constituição “mista”, variações e releituras de gêneros até então conhecidos.

No entanto, há uma particularidade nos memoriais de formação de 2005 que também os distingue dos produzidos em 2006, por apresentarem um movimento discursivo totalmente oposto ao anterior. Nos memoriais de formação de 2005, algumas vezes a autora não busca nos gêneros da esfera acadêmica, no discurso de prestígio, uma forma de (se) dizer. Ao contrário, traz, de suas lembranças, uma variedade de textos (a letra de música, o extrato literário, o pensamento de autoajuda, a cantiga de roda, a quadrinha popular) e a apresenta na composição de seu memorial de formação. A origem desses dizeres, portanto, não está na voz da academia, mas nos momentos significativos de sua vida pessoal. Assim, uma composição heterogênea marca a mancha gráfica dos memoriais de formação de 2005.

Em 2006, o desenho da página é mais homogêneo e “formal”. Como resultado da “obediência” às normas, não há mais resumo no início dos memoriais, nem palavras-chave. Ainda há poemas e letras de canções, mas, se comparados os dois grupos, quantitativamente há pouca intercalação nos últimos. Nessa afirmação, reportamo-nos ao conceito bakhtiniano de “intercalação”. Segundo o autor, uma das formas mais substanciais de organização do plurilinguismo no romance são os gêneros intercalados, ou seja, aqueles que, ao serem introduzidos, conservam habitualmente a “sua elasticidade estrutural, a sua autonomia e a sua originalidade linguística e estilística.” (BAKHTIN, 1934-35/1988, p. 124). Os memoriais de formação de 2006 têm pouca intercalação e nenhum discurso *não legitimado*, já que os chamados discursos de cultura popular não são mais ouvidos. Até mesmo ruínas de gêneros (CORRÊA, 2006) da esfera acadêmica figuram em menor número nesse último grupo.

O estilo em memoriais de formação

A questão do estilo – “seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua” (BAKHTIN, 1952-53/2003) – é muito importante para o

Círculo. Em praticamente todos os textos de autoria desse grupo, há referência a ela.

O Círculo critica os estudos tradicionais sobre a questão, visto que eles definem estilo apenas do ponto de vista da relação expressiva do falante com o conteúdo de seu enunciado e, segundo os estudiosos, não é possível estudar “as harmônicas individuais e orientadoras do estilo, ignorando-se o seu tom social básico” (1934-35/1998, p. 71). Dessa forma, “a estilística ocupa-se não com a palavra viva, mas com o seu corte histológico, com a palavra linguística e abstrata a serviço da mestria do artista” (1934-35/1998, p. 71).

Para os autores russos, o outro grande equívoco da estilística tradicional é isolar estilo e gênero. Impossível, portanto, conceber tal separação. Ao olhar para a tessitura de um enunciado, para o “como” o autor diz o que diz, sobressaem-se algumas marcas que lhe são peculiares e que dependem fundamentalmente do próprio gênero em produção: “selecionamos as palavras segundo a sua especificação de gênero” (BAKHTIN, 1952-53/2003, p. 293).

Por tratar-se de gênero autobiográfico, uma marca estilística do memorial de formação é a utilização da primeira pessoa do singular. A observação da utilização do pronome “eu” nos textos produzidos revela que há uma clara mudança de autorreferenciação ao longo da narrativa: nas primeiras seções, quando a professora-aluna relata suas experiências na infância e adolescência, ou seja, nos momentos mais pessoais, utiliza o “eu”; nas seções em que o discurso mais objetivo-conceitual é utilizado, na tentativa de articulação de experiências de vida com a sua formação, aparece o “nós” inclusivo e também a “terceira pessoa” (um suposto “ele”), apresentada através da utilização das expressões “o professor”, “o educador”.

Como nos memoriais de formação de 2005 os capítulos têm mais relação com a trajetória vital, visto que as professoras-alunas falam menos do curso do que nos memoriais de 2006, o “eu” é mais utilizado, o pronome de primeira pessoa salienta-se mais no texto. Relação inversa aparece nos segundos, de 2006, ou seja, a presença do “nós” e do “ele” é mais intensa em relação aos textos anteriores, embora o “eu” continue conduzindo a escrita explicitamente.

Ao utilizar “o professor”, “o educador”, o uso do verbo “dever” é muito frequente, ou seja, a modalidade deôntica acompanha essa escolha lexical. “Deve” indica alto grau de imperatividade e, neste caso, o “dever” **deve** ser cumprido pelo **professor**. Se deve ser cumprido, é porque não o é no presente, o que nos faz pensar que, ao apontar para o “outro” o que esse “outro” **deve** fazer, a professora-aluna revela que ainda não participa de suas práticas, embora reconheça que devesse

participar. Assim, por exemplo, ao prescrever que “o professor deve alfabetizar letorando”, a autora investe-se de autoridade, cria um efeito de quem sabe do que fala e, em um discurso autoritário, imputa “novas” ações a seu destinatário (ao outro, seu colega), (re)produzindo o que alguns dos textos da academia dizem a ela, já que é uma estratégia discursiva percebida em algumas obras que são a ela direcionadas. Em igualdade de condições, ela agora prescreve ações a seus colegas.

É importante perceber que a alternância de “eu” para “nós” ou “ele” (o professor) não é uma questão linguística simplesmente. A forma pela qual as professoras-alunas se dizem, inscrevem-se no seu falar, revela como se situam frente ao próprio dizer. Nesse sentido, há três movimentos básicos criados pela maioria delas: o do “eu”, que se assume, que delega a si o direito autoral do texto – mesmo que crie um personagem em primeira pessoa (BAKHTIN, 1920-23/2003) –, o do “nós”, que partilha angústias e deveres com sua categoria estudantil e profissional, e o do “ele”, que se afasta do dizer, direcionando a outrem (embora esse outrem também seja participante da categoria profissional do “eu” que fala) responsabilidades e tarefas. Esses diferentes movimentos discursivos revelam diferentes posições discursivas ou enquadramentos autorais e dizem muito de como o próprio professor se vê na profissão. O “eu” assume seu dizer; o “nós”, fracionando o “eu”, dilui sua força com outros da mesma classe, embora o mantenha nela; e o “ele” (o professor) designa uma categoria tão abrangente que quase não implica o “eu”.

Se essa forma de analisar a questão é plausível, a alternância de “eu” para “o professor” reveste-se de enorme importância, porque, então, há, no discursivo dessas autoras, um jogo dinâmico de falar de si/falar de outrem. E falando de outrem, sempre falam de si mesmas. O sujeito autoral sempre está presente, mais ou menos implicado, conforme a escolha de autorreferenciação que resolver adotar. Nesse sentido, também, sempre há escolha, porque sempre há um sujeito produzindo o tecido discursivo, e as estratégias utilizadas para dizer ou não dizer, mostrar/esconder, afirmar/negar inegavelmente o revelam.

Como apontamos anteriormente, é muito frequente a presença da expressão “o professor deve” no final dos memoriais de formação (tanto nos de 2005 quanto nos de 2006), quando as professoras-alunas falam do curso e da sua prática pedagógica, embora esta última ocupe pouco espaço de seus textos, conforme veremos a seguir.

Os temas dos memoriais de formação

A infância, a adolescência, o casamento, a vida profissional e a formação acadêmica são assuntos recorrentes nos memoriais de 2005 e de 2006, mas essa síntese de trajetória não revela a complexidade na qual a questão “tema” está envolta na perspectiva bakhtiniana. Para o autor, “cada signo constituído possui seu tema. Assim, cada manifestação verbal tem seu tema” (1929/1986, p. 45). Essa colocação do estudioso é encontrada no capítulo 7 de “Marxismo e Filosofia da Linguagem”, no qual, ao analisar a utilização de um único substantivo por seis pessoas diferentes no *Diário de um Escritor*, de Dostoievski, conclui que “cada uma das enunciações dos seis operários tinha um tema próprio” (p. 134), ou seja, “o tema da enunciação é, na verdade, assim como a própria enunciação, individual e não reiterável” (p. 128).

Essa perspectiva de que cada indivíduo “acentua” as palavras que profere já está delineada no texto “Para uma filosofia do ato responsável” (BAKHTIN, 1919-21/2010), no qual o autor defende que o mero fato de mencionar um objeto significa expressar uma atitude valorativa sobre ele:

[...] pelo simples fato de que eu comecei a falar dele [um objeto], já entrei em uma relação que não é indiferente, mas interessado-afetiva, e por isso a palavra não somente denota um objeto como de algum modo presente, mas expressa também com a sua entonação (uma palavra realmente pronunciada não pode evitar de ser entoada, a entonação é inerente ao fato mesmo de ser pronunciada) a minha atitude avaliativa em relação ao objeto [...]. (p. 85)

Para Bakhtin, no interior de cada tema, há uma significação, ou seja, “elementos da enunciação que são reiteráveis e idênticos cada vez que são repetidos” (p. 129). Assim, segundo o autor: “a significação da enunciação: ‘Que horas são?’ é idêntica em todas as instâncias históricas em que é pronunciada [...] é um aparato técnico para a realização do tema.” (p. 129). A significação representa a estabilidade da palavra, garante a possibilidade de interação entre os diferentes falantes de uma língua.

Essa posição bakhtiniana afasta a interpretação de tema como assunto ou conteúdo central de uma obra, já que essa atitude reduziria a temática a uma síntese que não considera o “tom” impresso pelo sujeito ao que é dito.

Com base nessa consideração, analisamos os relatos dos memoriais de formação relacionados ao recorte “formação”/“profissão” e justificamos essa delimitação da seguinte forma: se extraíssemos os diversos temas dos memoriais

de formação, seria o mesmo que transcrever os textos praticamente na íntegra, o que inviabilizaria a pesquisa. Resolvemos, então, realizar um recorte específico: analisar apenas aqueles que se referem diretamente aos dois eixos sobre os quais o memorial se organiza. Nesse sentido, investigar o que dizem as professoras-alunas sobre sua própria formação significa buscar compreender suas convicções e inquietações sobre a profissão, à medida que o próprio processo formativo estará sendo objeto de discurso por parte das autoras.

Tendo como foco de atenção, então, os enunciados nos quais as autoras relatam aspectos da formação, constatamos que, tanto nos textos de 2005 quanto nos de 2006, elas se concentram prioritariamente nas experiências vividas no tempo escolar. Há detalhes minuciosos das experiências de sucesso ou fracasso na infância escolar, muitas vezes determinados (o sucesso e o fracasso) pela conduta de seus antigos professores.

Uma análise um pouco mais vertical desses relatos pode nos ajudar a compreender por que motivo as autoras se debruçam sobre essa fase da vida. Se é no tempo de escola, como discente, que o professor aprende a “cultura escolar” (CHERVEL, 1990), porque a vivência, é esse tempo também que será necessário para a agora professora-aluna ressignificá-la, de forma a poder se contrapor àquilo que avalia como negativo a partir dos conhecimentos construídos na formação em graduação. Nesse sentido, o curso de ensino superior é tido por elas como o mais importante (o “verdadeiro”) formador. Em outras palavras, as experiências vividas na graduação são as propulsoras do movimento de olhar para o que foi vivido no tempo de escola, desencadeando um processo de ressignificação das experiências vividas, afastando-se de procedimentos pedagógicos considerados tradicionais.

Vejamos o que nos diz R. em seu memorial escrito em 2005:

Recordo-me da D^a Judith que nos ensinava coordenação motora “... onda vai onda vem... onda miúda não mata ninguém...”, ou seja, um modelo de alfabetização tradicional. Em seu livro *Alfabetização e Letramento* Sérgio Leite (2001), enfoca que no modelo tradicional a escrita era entendida como um simples reflexo da linguagem oral, ou seja, mera representação da fala. Nesta perspectiva, ler e escrever são atividades de codificação e decodificação, onde se resume o processo de alfabetização ao ensino do código escrito. [...] Tão diferente do modelo de alfabetização que encontramos, ou pelo menos desejamos encontrar hoje, o modelo de alfabetização emancipador, que pressupõe o uso social da escrita através das diversas formas pelas quais a sociedade efetivamente se utiliza dela. (p. 11)

Também C., em 2006, discorre sobre o modelo tradicional de alfabetização que vivenciou como aluna:

Não frequentei a educação infantil, ingressando diretamente no ensino primário, do qual recorro que, o tipo de educação que tive contato, era centralizado no modelo tradicional, onde havia a mecanização da escrita, a decoração e memorização de conteúdos, entre outros pontos, que hoje através da minha formação superior, realizada no curso do PROESF (Programa Especial de Formação de Professores em Exercício da Região Metropolitana de Campinas), refleti e questionei muito sobre isso e muito mais. (p. 9)

Mecanização da escrita, memorização de conteúdos, coordenação motora, fragmentação de palavras, uso de cartilha, descontextualização entre o escolar e o real, essas são expressões utilizadas pelas professoras-alunas para se referirem às práticas vivenciadas no tempo escolar quando aprenderam a ler e a escrever, características do modelo tradicional de ensino, segundo elas próprias. Ao recordar essas experiências, as práticas vivenciadas aparecem imediatamente justapostas ao curso do Proesf, que possibilitou às autoras avaliá-las como pertencentes a um modelo não emancipador (utilizando ideia de R., 2005). O curso foi o responsável, então, por uma reavaliação dessas práticas, e a escolha lexical (“refleti” e “questionei”) revela dois momentos: o de aluna, na infância, e o atual, de discente do Proesf. A contraposição estabelecida na superfície textual entre um passado (como se dissesse: “antes eu vivi isso”) e um presente (“hoje tenho consciência”) parece marcar o abandono de uma concepção em favor de outra, uma nova filiação teórico-prática.

Os memoriais de formação estão repletos de enunciados que estabelecem essa contraposição entre o vivido e o hoje “sabido”. Nesse sentido, o curso de Magistério, ensino médio, também é caracterizado como tradicional, e a graduação   referenciada como a propulsora dessa forma de avaliar a formação anterior.

Na busca por relatos sobre a formação profissional, esperávamos que houvesse um conjunto significativo de enunciados sobre a prática pedagógica, afinal,   exigência do próprio gênero que haja articulação entre experiências da formação e da profissão. No entanto, o que observamos, nos textos de 2005 e nos textos de 2006,   que há pouco sobre o fazer pedagógico, e os relatos que figuram nos memoriais ficam restritos ao início da profissão. Dois exemplos são transcritos. Inicialmente o de J. (2005, p. 25-26), que afirma:

Esse primeiro ano como professora foi muito difícil. A turma era terrível, a escola não tinha material para trabalhar, nem jogos,

bolas, nem canetinha e lápis de cor. [...] Comprei bastante material para poder trabalhar. E a cada dia que passava, eu ia me frustrando e desanimando do trabalho.

O pior de tudo foi a falta de orientação. Eu era uma professora nova, sem experiência em sala de aula. A orientadora pedagógica não orientava, não ensinava, só cobrava trabalho e disciplina da turma. Eu não tinha com quem conversar e nem para quem pedir ajuda, pois as colegas de trabalho eram extremamente individualistas e competitivas, não havia lugar para a solidariedade, nem para a coletividade.

Com essa falta de orientação e de coleguismo eu sofri muito. Não conseguia sequer dominar a minha turma, não tinha idéia de quais atividades eu poderia oferecer para a turma, sem que a orientadora fosse contra.

Agora C. (2006, p. 31) nos revela como foram seus primeiros tempos de prática profissional:

Minhas primeiras aulas foram um desastre. A insegurança batia forte e o coração saía fora.

Minha aparência de boazinha e a voz tímida punha tudo a perder. Eu não conseguia manter a disciplina na sala. As crianças só não subiam nas cadeiras, mas queriam me ensinar como ensiná-las, falavam que eu devia brigar, contavam para a Coordenadora. Só sei que eu pensava em desistir [...].

O desabafo, a confidência sobre suas atuações, permite perceber o quanto foram angustiantes as primeiras experiências em sala de aula para essas alunas-professoras. As escolhas lexicais revelam o panorama negativo dos primeiros momentos: “muito difícil”, “desastre”. A quantidade de “nãos” nos enunciados é também uma marca das dificuldades do momento: “não tinha material”; “não tinha com quem conversar”; “não tinha ideia”; “não conseguia sequer dominar a minha turma”; “não conseguia manter a disciplina na sala”.

Ao lado da falta de material e preparo, é recorrente a referência à disciplina da sala de aula, ou seja, à dificuldade de criar um clima harmonioso de trabalho. Ao descrever esse momento, as autoras afirmam a necessidade de: “manter a disciplina”; “dominar a turma”; “dar um jeito na turma”. Mas como fazer isso em um momento de insegurança? A não orientação (as professoras-alunas falam em falta de orientação, mais uma expressão com sentido negativo) de diretores, coordenadores pedagógicos e dos próprios colegas contribui para a manifestação do desejo de desistência. Nem mesmo colegas de profissão, muitos deles na mesma situação que as autoras, foram solidários nesse

momento de dificuldade; ao contrário, foram extremamente individualistas e competitivos.

Os primeiros momentos da prática profissional são registrados pelas autoras em alguns memoriais de formação, mas há escassos relatos sobre o que fazem em sala de aula no tempo presente, quando vivem a graduação em curso. Ou seja, registram consideravelmente o tempo de infância, de adolescência, algumas primeiras experiências profissionais e, nos poucos discursos sobre o presente, quando discorrem sobre o que fazem no espaço de sua sala de aula, utilizam exemplos de experiências já consagradas ou lançam mão de relatos vagos, sem explicações ou detalhes. Observemos, por exemplo, o que diz P. (2005, p. 45):

Nesse semestre as disciplinas dadas foram muito relevantes e aprendi muito com as novas leituras e os novos conceitos adquiridos. Li mais sobre Piaget, Vygostky e outros autores que falavam sobre afetividade, inteligência e principalmente os problemas trazidos pelos nossos alunos para a sala de aula, que antes eu não entendia. E o tempo? Esse tempo que nós vivemos por intermédio dele e nem mesmo conseguimos lidar com isso. O tempo permeia o nosso vocabulário, nossas idéias, nosso dia-a-dia e a maneira como encaramos nossa existência e a natureza como a conhecemos e a interpretamos.

P. discorre sobre Piaget e Vygotsky no primeiro parágrafo e muda radicalmente de tópico no segundo. Essa estratégia permite que seu interlocutor se pergunte sobre os problemas dos alunos que a autora passou a compreender depois da leitura dos autores estudados. Não há resposta no memorial de formação para essa questão, já que não há aprofundamento. A professora-aluna registra que foi importante aprender sobre afetividade e inteligência, mas não registra os problemas enfrentados na situação com seus alunos.

Constatamos, então, que as professoras-alunas dos memoriais de 2005 e de 2006 praticamente não escrevem sobre experiências de sucesso ou fracasso da vida profissional. Esse fato pode ser explicado pelo discurso recorrente da mídia e da sociedade em geral de que o professor é responsável pela situação de má qualidade do ensino. Essa fala o retrai. Por que falar de uma prática que não é “boa”? Por que expor seu dia a dia se é voz corrente que ele não sabe ensinar? Como afirma Andrade (2003, p. 1301):

É preciso lembrar que, ao dar voz aos professores em nossas pesquisas, constatamos que estes estão sem voz, envergonhados em se dizer. Não arriscam dizer o que parece ser considerado que não deve ser dito, já que tanto se tem falado da escola e de suas

dificuldades. O que fica para os professores é que, para dizerem algo sobre a escola, apenas dizeres teóricos são legitimamente enunciáveis.

Escrever sobre a própria prática exige expor-se, mostrar-se ao outro. Falar sobre a prática pedagógica é também falar de si mesmo. Narrar o que acontece é mostrar ao outro as próprias convicções, os acertos, os erros. Não é tarefa fácil escrever sobre a prática pedagógica porque, ao fazer isso, as contradições entre o que se pensa e o que se faz podem deixar à mostra o sujeito-autor. E o outro a quem se escreve, no caso das professoras-alunas que produzem um memorial de formação para um docente de uma instituição de ensino superior, é alguém que pode julgar/avaliar o que é dito e o que é feito.

Dessa forma, o processo de ressignificação de experiências, propiciado pelo Proesf, parece restrito ao passado, parece não atingir o presente ou aquilo que se **faz** em sala de aula ou na escola. Nesse sentido, o memorial de formação parece contribuir para uma reavaliação do que se viveu, não do que se vive.

Memorial e formação profissional

O memorial de formação tem relevância na formação de professores por propiciar ao sujeito a oportunidade de fundar novos sentidos para experiências pessoais/profissionais. Lembramos das palavras de Nóvoa (2001, p. 4): “experiência, por si só, pode ser mera repetição, uma mera rotina, não é ela que é formadora. Formadora é a reflexão sobre essa experiência, ou a pesquisa sobre essa experiência”.

Se reflexão é fundamental para a experiência, o processo de escrita do memorial de formação é uma oportunidade ímpar de o sujeito refletir sobre o vivido. Todavia, o memorial de formação parece ser mais do que isso, já que, como sentença Bakhtin: “a narração sobre a minha vida pode ser forma de conscientização, visão e enunciação da minha própria vida” (BAKHTIN, 1920-23/2003, p. 139). O memorial de formação, então, é um modo de reflexão sobre a experiência e também de conscientização da experiência. Conscientização envolve “um novo sentido (a última palavra da consciência)” (BAKHTIN, 1920-23/2003, p. 111). O movimento de revogação do passado envolve uma reavaliação do vivido. A “visão” de que nos fala Bakhtin e as próprias professoras-alunas quando dizem que o Proesf propiciou-lhes um “novo olhar” é materialização linguística do processo de dar novo/outro tom para a experiência. Assim, o memorial de formação é um importante instrumento na formação de professores, porque mais do que o registro de um processo reflexivo é o registro de reavaliações de um percurso experienciado.

Não será (e não pode ser) o gênero discurso “salvador” do processo formativo profissional; afinal, ele se insere em um sistema de atividades/gêneros da esfera acadêmica, mas pode ser um importante instrumento para docentes universitários interessados em construir alternativas no árduo processo de formar (bons) professores.

Algumas palavras aos formadores

Se a análise aqui relatada parece nos indicar que o memorial de formação é instrumento importante nos cursos de graduação, a utilização desse gênero discursivo nas práticas de letramento acadêmico parece exigir alguns cuidados por parte dos formadores. Conforme nossa análise, como consequência de alterações de alguns aspectos da situação enunciativa oferecida às alunas-professoras para que escrevessem seus textos, produziram-se diferenças significativas nos memoriais de 2005 e de 2006. Isso significa que as condições de produção do texto são determinantes do resultado obtido, tanto no que se refere à forma composicional, quanto aos temas e ao estilo.

Portanto, ao inserirem o memorial de formação no letramento acadêmico, as instituições de ensino superior devem ter clareza da finalidade da proposta, evitando que esse gênero seja apenas mais um instrumento avaliativo do discente. Nesse sentido, simplesmente substituir os trabalhos de conclusão de curso pelo memorial de formação não parece trazer grandes benefícios aos envolvidos, porque, entre outros motivos, isso acaba por obrigar o aluno a escrever suas memórias, tarefa complexa e nem sempre agradável.

O objetivo precípua da exigência de memoriais de formação na universidade deve ser o de potencializar a reavaliação de experiências. Nessa perspectiva, estimular os autores a relatarem o que fazem (não só o que viveram) parece ser fundamental, para que as contradições entre objetivos e formas de experienciá-los para atingi-los possam ser analisadas, ressignificadas e, assim, paulatinamente, novas práticas possam ir sendo construídas.

Essa perspectiva de trabalho se enriquece, se pensarmos na vantagem da reescrita de um texto após discussões coletivas de experiências vivenciadas. Se a escrita do memorial possibilitasse revisões e reescritas sempre que algo do curso fosse ressignificando a prática pedagógica (do tempo escolar e/ou do ser professor), teríamos o processo mais valorizado do que o produto final, e isso poderia criar demandas importantes para o próprio curso, não apenas para os discentes.

Educational development memorials in undergraduate courses of (future) teachers

Abstract

Worried about finding productive alternatives in teacher development for Portuguese language, we decided to investigate the potential of discourse memorial genre in the development of this process. In the research, we used forty development memorials produced at Proesf, a program of the Education Faculty at Unicamp, as the object of the investigation, to analyze them in their constitution of themes, compositional form and style, taking a Bakhtinian theory as the foundation of the study, seen from the perspective of Applied Linguistics and anchored in a qualitative methodological approach. The results seem to indicate that this genre helps the teacher development process in a significant way, especially in the resignificance of the experiences that it provides.

Keywords: Development memorial. Teacher development. Teacher writing.

Le mémoire de formation et la graduation de (futurs) enseignants

Résumé

Préoccupés dans la recherche d'alternatives productives pour la formation de professeurs de langue portugaise, nous avons décidé de sonder le potentiel du genre discursif "mémoire de formation" au cours de cette procédure. Pour réaliser cette recherche, nous avons pris comme objet d'étude quarante mémoires de formation produits dans le Proesf, programme de la Faculté d'Éducation de l'Unicamp, pour analyser leur constitution thématique, leur forme compositionnelle et leur style, ayant la théorie bakhtinienne comme base d'étude, vue sous la perspective de la Linguistique Appliquée et ancrée en approche méthodologique qualitative. Les résultats semblent indiquer que ce genre facilite le procès de formation de professeurs de manière significative, spécialement pour la resignification d'expériences qu'il rend possible.

Mots-clés: Mémoire de formation. Formation d'enseignants. Écrit de professeurs.

Referências:

ANDRADE, Ludmila Thomé de. A escrita dos professores: textos em formação, professores em formação, formação em formação. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 85, p. 1297-1315, dez. 2003.

BAKHTIN, Mikhail. **Para uma filosofia do ato responsável**. Tradução de Valdemir Miotello e Carlos Alberto Faraco. São Carlos, SP: Pedro e João Editores, 1919-21/2010.

BAKHTIN, Mikhail. O autor e a personagem na atividade estética. In: BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 1920-23/2003.

BAKHTIN, Mikhail. O problema do conteúdo, do material e da forma na criação literária. In: BAKHTIN, Mikhail. **Questões de literatura e de estética: a teoria do romance**. 4. ed. Tradução de Bernardini *et al.* São Paulo: Ed. UNESP, 1924/1988.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 3. ed. São Paulo: Hucitec, 1929/1986.

BAKHTIN, Mikhail./VOLOSHINOV, Valentin. La structure de l'énoncé. In: TODOROV, Tzvetan. **Mikhail Bakhtine: le principe dialogique**. Paris: Éditions du Seuil, 1930/1981.

BAKHTIN, Mikhail. O discurso no romance. In: BAKHTIN, Mikhail. **Questões de literatura e de estética: a teoria do romance**. Tradução de Aurora Fornoni Bernardini *et al.* São Paulo: Hucitec, 1934-35/1988.

BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 1952-53/2003.

BAZERMAN, Charles. **Gêneros textuais, tipificação e interação**. Tradução de Judith Chambliss Hoffnagel. São Paulo: Cortez, 2005.

CARRILHO, Maria de Fátima *et al.* **Diretrizes para a elaboração do memorial de formação**. Metodologia do trabalho científico. Natal: IFP/URRN, 1997 (mimeo).

CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, v. 2, p. 177-229, 1990.

CORRÊA, Manoel Luiz Gonçalves. Relações intergenéricas na análise indiciária de textos escritos. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, n. 45, jul./dez. 2006.

NÓVOA, Antonio. **O professor pesquisador e reflexivo**. Entrevista concedida em 13 set. 2001. Disponível em: <<http://www.tvebrasil.com.br/salto/>> Acesso em: fev. 2007.

PASSEGGI, Maria da Conceição. Memoriais auto-bio-gráficos: a arte profissional de tecer uma figura pública de si. In: PASSEGGI, Maria da Conceição; BARBOSA, Tatyana Mabel Nobre (Org.). **Memórias, memoriais**: pesquisa e formação docente. Natal, RN: EDUFRRN; São Paulo: Paulus, 2008.

PRADO, Guilherme; SOLIGO, Rosaura. Memorial de formação: quando as memórias narram a história da formação.... In: PRADO, Guilherme; SOLIGO, Rosaura (Org.). **Porque escrever é fazer história**: revelações, subversões, superações. Campinas, SP: Graf, 2005.

SOBRAL, Adail. **Do dialogismo ao gênero**: as bases do pensamento do Círculo de Bakhtin. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009. Série Ideias sobre linguagem.